

La construction de la géographie scolaire au collégial. L'enseignant et le choix des contenus d'enseignement.

Suzanne Laurin

Volume 43, numéro 120, 1999

Géographie et éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/022849ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/022849ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de géographie de l'Université Laval

ISSN

0007-9766 (imprimé)

1708-8968 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Laurin, S. (1999). La construction de la géographie scolaire au collégial. L'enseignant et le choix des contenus d'enseignement. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 451–470. <https://doi.org/10.7202/022849ar>

Résumé de l'article

Cet article tente de cerner comment se définit le *quoi enseigner* dans un contexte scolaire où le programme laisse beaucoup de liberté à l'enseignant. L'étude repose sur les résultats d'une recherche visant à comprendre comment les enseignants choisissent leurs contenus d'enseignement et contribuent, ce faisant, à la construction de la géographie comme discipline scolaire. Deux types de données sont analysés. L'examen des documents produits durant la période de réforme du programme de sciences humaines (1985-1990) par le comité pédagogique de géographie permet de retracer la démarche collective d'élaboration des devis ministériels. Par ailleurs, une analyse de discours basée sur une série d'entrevues semi-dirigées avec 12 enseignants de géographie conduit à une proposition de matrice organisatrice du sens des contenus d'enseignement. On constate que l'enseignant tisse le fil conducteur de son cours en mettant en relation sa conception de la géographie collégiale et des démarches d'organisation des contenus, dans une dynamique de tensions entre créativité et normativité, certitude et doute, culture personnelle et référentiel géographique.

La construction de la géographie scolaire au collégial

L'enseignant et le choix des contenus d'enseignement¹

Suzanne Laurin

Département de géographie

Université du Québec à Montréal

laurin.suzanne@uqam.ca

Résumé

Cet article tente de cerner comment se définit le *quoi enseigner* dans un contexte scolaire où le programme laisse beaucoup de liberté à l'enseignant. L'étude repose sur les résultats d'une recherche visant à comprendre comment les enseignants choisissent leurs contenus d'enseignement et contribuent, ce faisant, à la construction de la géographie comme discipline scolaire. Deux types de données sont analysées. L'examen des documents produits durant la période de réforme du programme de sciences humaines (1985-1990) par le comité pédagogique de géographie permet de retracer la démarche collective d'élaboration des devis ministériels. Par ailleurs, une analyse de discours basée sur une série d'entrevues semi-dirigées avec 12 enseignants de géographie conduit à une proposition de matrice organisatrice du sens des contenus d'enseignement. On constate que l'enseignant tisse le fil conducteur de son cours en mettant en relation sa conception de la géographie collégiale et des démarches d'organisation des contenus, dans une dynamique de tensions entre créativité et normativité, certitude et doute, culture personnelle et référentiel géographique.

Mots-clés : contenu d'enseignement, discipline scolaire, géographie collégiale, pensée des enseignants, choix didactique.

Abstract

The Construction of Geography at the Collegial Level. Teachers and their Choice of Contents.

To define how the « What to Teach » is determined in an educational context where the program permits the teacher a large margin of manoeuvre, this article presents the findings of a study on the relation between Geography teachers in colleges and the choice of subject content taught. The objective is to understand how teachers choose their content and, in so doing, contribute to the construction of Geography as an educational discipline. Two types of data were analysed. An examination of the documents produced during the period of the Human Sciences program reform (1985-1990) by the Pedagogical Committee for Geography permits us to trace the collective process in the elaboration of Ministry guidelines. The analysis of teaching discourse, based on partially directed interviews with twelve Geography teachers, leads us to posit an organisational matrix for the meaning of subject content. The teachers weave together the main idea of their course by juxtaposing their conception within a dynamic of tensions between creativity and norms, certainty and doubt, personal culture and Geographic referential.

Key Words : geographic education, teacher's thinking, educational discipline, college Geography, subject content.

CHOISIR UN CONTENU GÉOGRAPHIQUE D'ENSEIGNEMENT

En éducation, depuis le déplacement d'une pédagogie centrée sur le savoir vers une pédagogie centrée sur l'élève, la question des contenus d'enseignement a été mise au second plan au profit des objectifs, des activités d'apprentissage et des compétences. Le plus souvent, le contenu d'enseignement est réduit à un ensemble donné de connaissances et de méthodes déjà choisies et constituées par d'autres, que l'école a pour mission de transmettre aux élèves.

Cette conception aborde le contenu comme s'il était détaché de la pensée et de l'argumentation qui lui donne son sens. Dans un contexte de relativisme culturel, de questionnement des sciences humaines et de démocratisation de l'éducation, choisir ce qui mérite d'être enseigné à l'école est problématique. L'action se réalise à travers de multiples tensions, sans qu'aucune recette théorique ou pratique ne garantisse la nature ou la qualité du contenu élaboré. Au-delà des programmes, des plans de cours et des manuels, l'accès au contenu disciplinaire élaboré comme discours à l'école est difficile. Savoir ce que l'école dit aux élèves devient alors une énigme à élucider. Le défi se pose de chercher à comprendre comment se construit le *quoi enseigner*.

Pour mener une telle recherche, nous avons privilégié un angle spécifique du processus de construction d'une discipline scolaire, celui du choix des contenus d'enseignement par l'enseignant, dans le cas de la géographie collégiale au Québec. Il s'agit ici d'étudier les connaissances disciplinaires, en l'occurrence géographiques, et leur organisation, par l'enseignant, en contenu jugé significatif à transmettre. La notion théorique de contenu d'enseignement peut être enrichie lorsqu'elle est conçue comme une démarche de production de sens par les principaux acteurs en jeu. Le *contenu* devient alors une proposition de réflexion organisée sur une thématique choisie, l'argument d'ensemble que l'enseignant construit en vue de le proposer aux élèves. Cette approche se distingue d'une acception plus technique où le contenu est découpé en tranches thématiques ou en liste de concepts, laissant l'enseignant responsable de l'élaboration du discours qui rend ces thèmes ou ces concepts significatifs.

Que signifie choisir un contenu disciplinaire d'enseignement? Choisir c'est décider, en situations contextuelles, des éléments de contenu disciplinaire d'enseignement en relations complexes avec un vaste ensemble culturel de références et de contingences. Ces choix semblent portés par une tension nécessaire entre les possibles et les contingences d'une situation donnée, où l'enseignant recherche à la fois une pertinence pédagogique et une légitimité professionnelle (Bronckart, 1989). Envisagé sous cet angle, l'acte de choisir exercé par l'enseignant participe du processus de construction de la géographie scolaire.

Au Québec comme ailleurs, la géographie a une longue tradition comme discipline scolaire, un objet vaste obligeant à des choix complexes et une position dans l'école qui traverse l'ensemble des programmes scolaires du primaire à l'université. Le contexte du programme québécois de sciences humaines au collégial, où les contenus sont décrits dans les devis ministériels au moyen de

thèmes et de notions, sans propositions ou définitions précises, rend pertinent le choix de ce lieu comme terrain d'investigation.

Comment l'enseignant de géographie du collégial procède-t-il pour choisir ce contenu qu'il persiste à transmettre à l'heure où il est davantage représenté comme un agent de développement des ressources intellectuelles, un gestionnaire des situations d'apprentissage, un guide devant un élève en action d'apprendre? Voilà la question qui a motivé notre recherche.

Réalisée dans une perspective de recherche fondamentale, la démarche méthodologique est exploratoire et empirique. Deux types de données ont été recueillies : l'analyse des documents produits par le comité pédagogique de géographie entre 1985 et 1990, période de la réforme du programme de sciences humaines, permet de retracer la démarche collective d'élaboration des devis ministériels dans un contexte sociohistorique; l'analyse du contenu du discours enseignant, constitué à partir d'entretiens semi-dirigés avec douze enseignants de géographie, révèle la démarche individuelle et conduit à une proposition de matrice organisatrice de sens des contenus d'enseignement.

Le présent texte est organisé en trois parties. Dans un premier temps, il décrit l'état de la géographie dans l'enseignement collégial. Ensuite, il présente les trois principales catégories conceptuelles qui ont servi à l'analyse du problème : le référentiel géographique, la culture personnelle de l'enseignant et la dynamique de tension entre les possibles et les contingences. La dernière partie fait la synthèse des résultats de l'analyse documentaire et du discours enseignant.

LA GÉOGRAPHIE AU COLLÉGIAL

Au Québec, la géographie est enseignée au niveau collégial depuis la création des cégeps en 1967². Elle est actuellement enseignée dans tous les cégeps de la province (44 collèges publics et 11 privés; environ 150 enseignants, tous statuts professionnels confondus) et fait partie du programme de sciences humaines : elle est donc en relation avec d'autres disciplines, en fonction des finalités et des objectifs de ce programme. Dans ce programme, la banque de cours de géographie comprend huit titres : *Carte du monde*, *Environnement bio-physique*, *Espace urbain*, *Géographie culturelle et politique*, *Défis de notre planète*, *Géographie du tourisme*, *Espace régional*, *Espace québécois*. Chaque devis ministériel de ces cours tient en une page et comprend des buts, des objectifs et des éléments de contenu théorique et pratique. Ces devis ont été élaborés lors de la réforme du programme, entre 1985 et 1990, en grande partie par les enseignants eux-mêmes, dans le cadre du comité pédagogique de géographie. Ils sont enseignés depuis 1991, date d'entrée en vigueur de la réforme.

Depuis l'implantation de ce programme, divers changements ont amené les enseignants à questionner leurs pratiques et leurs contenus d'enseignement, dont la définition des huit cours de géographie du programme pour les plans cadres locaux, l'introduction du cours *Carte du monde* au tronc commun du programme de plusieurs cégeps, les discussions sur l'apport de la géographie dans l'élaboration des cours obligatoires intitulés *Méthodes quantitatives*, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* et *Activité d'intégration des apprentissages*.

Cependant, aucune information ne permet de connaître les relations entre ces changements et les contenus ni de savoir si les devis sont respectés par tous les enseignants. Aucune information ne nous permet de connaître le sens et l'interprétation que les enseignants leur donnent. Ces inconnues sont d'autant plus importantes qu'il n'y a pas, à ce jour, d'évaluation commune préparée par un organisme extérieur aux cégeps.

Il n'existe pas actuellement de revue ou de bulletin des enseignants de géographie du collégial. En fait, il n'existe aucune revue québécoise consacrée à l'enseignement de la géographie. La revue *Didactique/Géographie*, fondée en 1972 par le regretté Pierre Dagenais, géographe et professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, a été reprise par la Société des professeurs de géographie du Québec (SPGQ), regroupant surtout les enseignants du secondaire, et s'est éteinte en 1980. Un premier manuel pour le cours *Carte du monde* est paru en 1995 (Grenier et Thibault, 1995). À ce jour, il n'existe aucun manuel québécois pour les autres cours de géographie du programme, y compris le cours *Espace québécois*.

À l'exception de la phase intense de travail qui a caractérisé la réforme et sa mise en application, les moyens d'échange entre les enseignants du réseau sont plutôt ténus. L'unité de base de ces échanges semble être davantage le collège ou le département. Un certain isolement caractérise les cégeps qui comptent un ou deux enseignants. Dans ces conditions, des questions apparaissent concernant la possibilité d'un consensus sur les contenus enseignés et la nature des différences ou des similitudes dans les contenus et les démarches d'élaboration d'un enseignant à l'autre, d'une région à l'autre.

En résumé, on peut penser à première vue que la culture géographique collégiale, comme celle des autres disciplines des sciences humaines, est une culture traditionnellement endogène, c'est-à-dire produite de l'intérieur de chaque collège, et plutôt organique, c'est-à-dire trouvant sa cohérence et son organisation à partir de ses propres éléments. Les cégeps produiraient leur propre culture géographique sans que la dynamique originale, le mode d'articulation de cette culture aux autres ordres d'enseignement de la société québécoise et au monde contemporain soient clairement saisis. Dans ce monde en rupture avec la notion d'une vérité définie et imposée de l'extérieur, il devient nécessaire de comprendre comment la « vérité » que chaque enseignant doit malgré tout enseigner se construit.

RÉFÉRENTIEL GÉOGRAPHIQUE, CULTURE DE L'ENSEIGNANT ET DYNAMIQUE DE TENSION

Pour analyser le problème, trois catégories conceptuelles organisées en réseaux d'interrelations ont été développées : le référentiel géographique, la culture disciplinaire personnelle de l'enseignant et l'idée de tensions entre les possibles et les contingences, posée comme principe dynamique de la construction d'un contenu par l'enseignant.

LE RÉFÉRENTIEL GÉOGRAPHIQUE

Le contenu d'enseignement a été traité à partir de la notion de référentiel géographique, défini comme l'ensemble des connaissances géographiques jouant le rôle d'un système de référence pour l'enseignant. Ce référentiel, objet culturel et social, est en partie préexistant à l'acte de choisir, mais il est aussi enrichi et transformé dans un processus dynamique, notamment par la circulation des idées et des pratiques des enseignants.

Ce référentiel géographique se compose essentiellement de trois types de connaissances en circulation dans la société : connaissances géographiques scientifiques, connaissances géographiques dites de vulgarisation et connaissances géographiques scolaires. Chacune de ces « cultures » s'appuie sur une ou même des conceptions différentes de ce qu'est la géographie. Chacune a ses propres pratiques sociales de référence. Ces types de connaissances entrent bien sûr en relation; ils ne se retrouvent donc pas à l'état pur dans la réalité. S'ils sont cependant suffisamment distincts pour qu'on puisse les utiliser sur le plan théorique, c'est surtout la façon dont l'enseignant les relie lorsqu'il choisit qui importe.

Les *connaissances géographiques scientifiques* comprennent les connaissances produites par les chercheurs universitaires et les centres de recherche sur des problématiques généralement reconnues, dans la communauté scientifique, comme étant géographiques. Mentionnons qu'il existe des zones d'interface avec d'autres disciplines comme l'environnement, l'écologie, l'urbanisme, les études touristiques, la sociologie urbaine, etc. Ces zones appartiennent aussi au référentiel géographique de l'enseignant qui accède à cette géographie par les revues scientifiques, les ouvrages d'auteurs savants, sa formation universitaire, les colloques, les conférences.

Les *connaissances géographiques de vulgarisation* sont un ensemble plus flou et mouvant. Il s'agit d'une géographie médiatisée, puisant elle-même à des sources variées où l'imaginaire, l'art et la science se côtoient dans des proportions fort variables. Cette géographie a une sociohistoire différente de la géographie scientifique. Elle s'appuie souvent sur des représentations sociales qui ont traversé le temps, bien distinctes de celles que la géographie scientifique veut voir triompher : récit de voyage, paysage, découverte, exploration, tourisme, exotisme. Cet ensemble comprend aussi des connaissances de type encyclopédique, factuelles, descriptives du physique et de l'humain des différentes régions du monde (livres, encyclopédies, jeux télévisés, atlas, expositions, etc.). Les pratiques sociales de référence dans lesquelles les enseignants puisent parfois pour concrétiser leur enseignement appartiennent souvent à cet ensemble.

Les *connaissances géographiques scolaires* sont de deux types. D'abord, il y a la géographie des programmes scolaires : objectifs du programme de sciences humaines, devis ministériels des huit cours de géographie, plans cadres locaux, plans de cours individuels et autres documents résultant parfois d'un consensus entre les enseignants. Ensuite, il y a des connaissances géographiques déjà organisées par le monde de l'édition qui joue un grand rôle dans la définition des contenus disciplinaires d'enseignement au secondaire, mais dont l'influence réelle au collégial est méconnue. Il s'agit de manuels surtout français et américains, d'atlas,

de logiciels, de cartes, d'outils pédagogiques, la plupart du temps préparés par des enseignants. Les références théoriques sont éclectiques et rarement explicites. Souvent, le contenu de ces ouvrages est légitimé par la signature d'un ou de plusieurs professeurs universitaires. Ce qui les caractérise, c'est qu'ils sont préparés à des fins d'enseignement. Ils reflètent donc déjà en partie l'état de la géographie comme discipline scolaire.

CULTURE DISCIPLINAIRE PERSONNELLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant qui emprunte à ce référentiel a lui-même des conceptions préalables de ce qu'est la géographie. Il a une culture personnelle construite à partir de sa formation disciplinaire, de son univers culturel, de ses pratiques sociales et professionnelles et du rôle que la discipline a joué dans sa propre identité personnelle. Cette culture continue de se forger tout au long de sa pratique d'enseignant.

Le cadre conceptuel de l'enseignant, le plus souvent implicite, joue un rôle important dans le choix des éléments des contenus disciplinaires. Ces parcours personnels éclairent les choix de la communauté, l'existence de ses pôles, bref, la culture d'un milieu.

TENSIONS ENTRE LES POSSIBLES ET LES CONTINGENCES

Qu'est-ce qui anime la relation didactique de type dialogique entre l'enseignant et le référentiel géographique? Nous proposons l'idée d'une tension entre un ensemble de possibles et un ensemble de contingences. Cette tension agit comme le principe interne, le ressort qui dynamise, maintient ou menace la cohérence des démarches des enseignants. Une situation de tension peut évoluer vers la rupture, maintenir une continuité, réorganiser la cohérence de la conception et de l'argumentation.

Que faut-il entendre par « ensemble des possibles »? Cette expression fait surtout référence au monde intérieur de l'enseignant, à la conception qu'il se fait de ce qu'il est possible d'enseigner dans sa matière. La façon de choisir est ici principalement harmonieuse, sans contradiction importante entre ce que l'enseignant est ou sait et ce qu'on lui demande d'être ou de savoir. L'enseignant choisit ses contenus d'enseignement dans une relative autonomie professionnelle et rend compte de cette liberté possible dans son discours et dans ses pratiques.

L'ensemble des contingences caractérise surtout le monde extérieur. Il comprend les éléments dont l'enseignant doit tenir compte dans le choix des connaissances et qui viennent orienter ou limiter ses possibilités : les caractéristiques des élèves, la recherche de consensus, les exigences administratives de l'institution collégiale, les changements dans le discours social sur les finalités de l'école ou de la géographie, l'évolution des courants pédagogiques, etc. La façon de choisir est ici surtout influencée par des facteurs extérieurs aux choix personnels de l'enseignant, qui peuvent être vus comme des contraintes. Les contingences viennent transformer des choix que l'enseignant aurait fait autrement s'il n'avait pas été confronté à ces contingences. Le travail de reformulation d'un contenu ne vise-t-il d'ailleurs pas à

résoudre les difficultés réelles ou prétendues que rencontre l'enseignant dans sa pratique?

Ces ensembles constituent deux principaux pôles théoriques relatifs à l'organisation des façons de choisir : celui des choix personnels de l'enseignant et celui des contingences institutionnelles et sociales. La mise en tension de ces deux pôles jette un éclairage original sur la procédure d'emprunt de l'enseignant aux diverses cultures de référence et sur les mécanismes de transformation de la géographie scolaire.

LE COMITÉ PÉDAGOGIQUE DE GÉOGRAPHIE : DÉMARCHE COLLECTIVE D'ÉLABORATION DE CONTENU

Le corpus analysé est constitué de comptes rendus et de procès-verbaux de réunions que le coordonnateur du comité pédagogique de géographie a fait parvenir à chaque enseignant de géographie de tous les cégeps entre 1985 et 1990, au moment de la réforme du programme de sciences humaines. Le travail du comité pédagogique de géographie, du sous-comité et du coordonnateur a consisté essentiellement à produire les devis des huit cours de géographie, à en définir les objectifs et les contenus. C'est donc sur ces deux points que le débat, en assemblée et en sous-comité, a surtout porté car ils révèlent la relation des enseignants à leur discipline, relation que le contexte de réforme les a amenés à rendre plus explicite.

La relation des enseignants à la discipline géographique, telle que l'expriment les documents analysés, témoigne d'un certain malaise. Ce malaise réside essentiellement dans la difficulté qu'éprouvent les enseignants à définir l'objet de la géographie et dans la comparaison avec les autres disciplines des sciences humaines que les enseignants perçoivent comme plus favorisées. La relation à la discipline se manifeste par une identification à une géographie savante (recherche d'arguments d'autorité), à une vision plus utilitaire de la discipline et à la légitimité que l'actualité sociale, à travers les médias, peut donner aux enseignants. Au-delà du fil conducteur que constitue l'étude des relations entre le physique et l'humain, le noyau fondamental définissant l'objet de la discipline semble plutôt faible. Il n'y a pas d'unanimité entre les enseignants sur la formulation de cet objet, et des difficultés surgissent quand il s'agit de démarquer les contenus du collégial avec ceux du secondaire. Cette difficulté semble liée aux faiblesses épistémologiques dans la compréhension des notions de savoir scolaire et de discipline scolaire, distinctes de la discipline scientifique (Chervel, 1988).

Les enseignants expriment clairement, dans ces documents, qu'il existe des tensions dont la résolution influence le choix des contenus à enseigner. Un type de tensions repose sur *la façon dont les enseignants légitiment leur profession*. Ainsi, des enseignants trouvent cette légitimité davantage du côté de la science géographique ou encore du côté de la pratique professionnelle du géographe, tandis que d'autres la trouvent plutôt du côté de la pédagogie. Cette identification à trois pôles différents est également source de tensions dans l'élaboration des plans. Chevaucher ces trois types de légitimité conduit à des discours et à des productions éclectiques, à la poursuite du consensus sur un compromis dont le sens a souvent éclaté en cours de route.

Un autre type de tensions se crée dans *la façon dont les enseignants cherchent à établir un consensus sur les contenus*. Ce type d'exercice démocratique se fait souvent par « collage de thèmes » et non autour d'une argumentation cohérente sur un thème ou une idée. Des enseignants retrouvent parfois le thème qu'ils ont suggéré, mais vidé du sens et de la cohérence que lui donnait l'argumentation de départ. Cela soulève des tensions, chacun se sentant floué à la base quand les différentes argumentations ne sont évidemment pas reprises dans la rédaction du plan de cours.

Enfin, un dernier type de tensions est observé entre la *recherche de consensus* dont l'école a absolument besoin pour fonctionner et *l'espace de liberté* indispensable à un enseignant créateur. L'analyse montre l'enchevêtrement inévitable lorsque des acteurs tentent une démarche consensuelle à partir d'intérêts professionnels différents et de conceptions aussi très variées de l'éducation, du programme et de la discipline; et ce, encore plus lorsque ces éléments sont aussi peu explicités et reconnus comme des conditions participant à la construction d'une discipline scolaire. Il semble que cela soit particulièrement caractéristique de la formation en sciences humaines dans la culture collégiale.

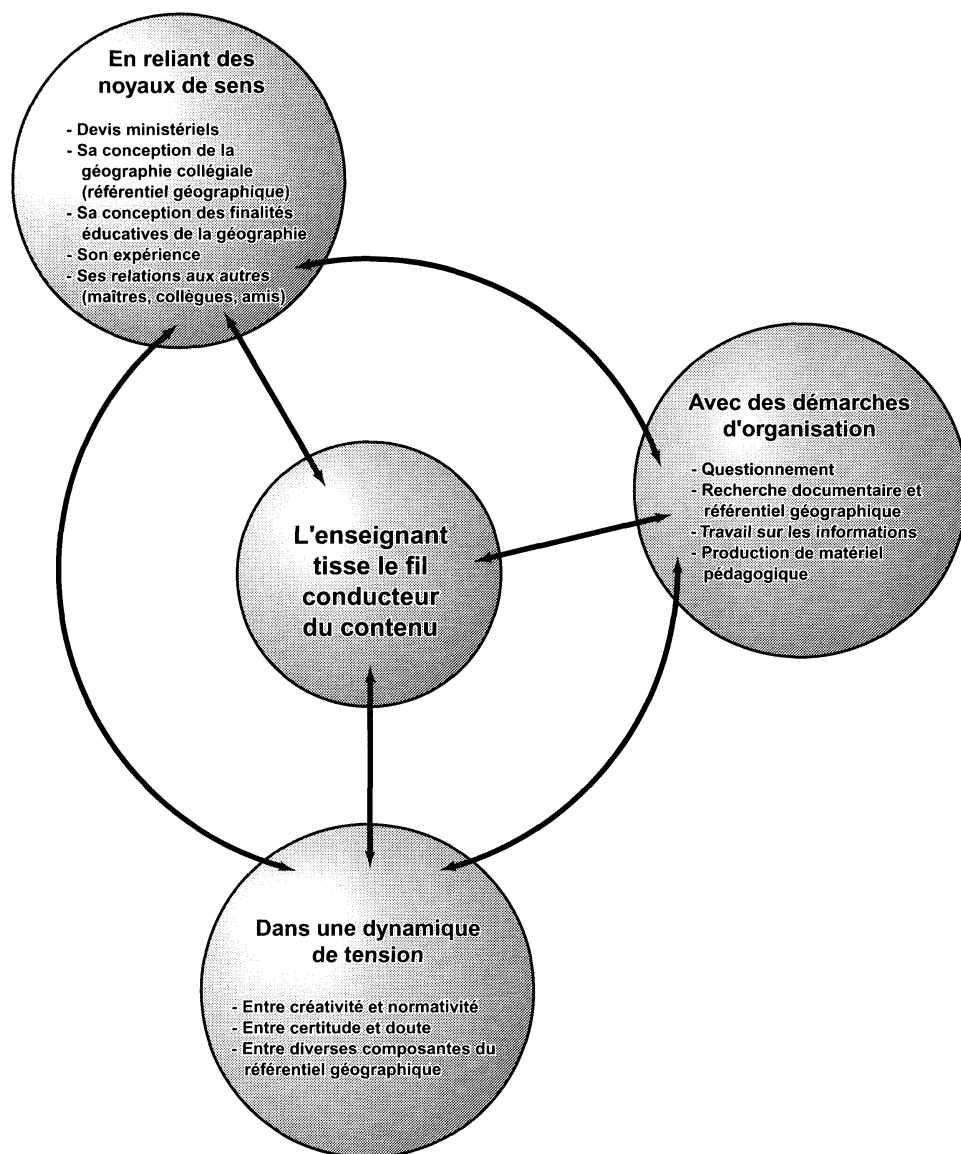
Un élément émerge de cette analyse. Il y a « perte de sens », au cours de la démarche d'élaboration, entre l'argumentation construite et débattue aux diverses étapes et le produit final. Comme si le tout était inférieur à la somme de ses parties. Le plan-cadre, coupé de sa base argumentative et historique, devient un composé hétéroclite. La question se pose de savoir si, de là, dans leur démarche individuelle, les enseignants vont chercher à reconstruire ce sens. Car, en principe, un enseignant qui prépare son plan de cours personnel ne se coupe pas de sa propre base argumentative, de son histoire professionnelle, aussi implicites soient-elles. Cette congruence devrait contribuer à « donner du sens » au choix des contenus disciplinaires qu'il effectue. C'est ce travail qui a été poursuivi avec la réalisation d'entrevues.

MATRICE D'ORGANISATION DU SENS DES CONTENUS

De l'analyse des entrevues se dégage une démarche individuelle de construction des contenus géographiques d'enseignement. Les résultats de l'analyse des entrevues réalisées avec douze enseignants³ permettent en effet de proposer une matrice d'organisation du sens des contenus d'enseignement qui constitue une réponse en trois volets à la question de recherche (figure 1). Ainsi, c'est par le biais du sens construit par l'enseignant qu'un portrait de la géographie collégiale se dessine et peut être décrit. Comme il s'agit d'une démarche de pensée, il n'y a pas de hiérarchie obligée entre les étapes.

* * *

Figure 1 Matrice d'organisation du sens des contenus



Premièrement, l'enseignant choisit dans la mesure où il arrive à donner du sens à ses choix. Il élabore le sens de ses contenus géographiques en tissant un *fil conducteur* dans une argumentation rationnelle articulant des éléments expérientiels et normatifs comme autant de réservoirs sémantiques. Chaque enseignant s'est exprimé, d'une manière ou d'une autre, sur cette démarche fondamentale qui l'amène à construire le sens de sa parole d'enseignant en géographie. Tout le reste dérive de là. Avant toute chose, s'approprier d'abord pour soi le projet disciplinaire à enseigner. L'enseignant revient sur le devis ministériel. Il exprime clairement qu'il lui faut donner du sens à tout cela, sinon, il n'y a pas d'enseignement possible. Il reconnaît, sans ambiguïtés, non seulement la nécessité de trouver le fil conducteur (l'expression vient des enseignants eux-mêmes), mais aussi l'organisation même de l'idée géographique et pédagogique qui le fonde.

* * *

Deuxièmement, cette argumentation rationnelle retracée dans le discours construit en entrevue se fonde sur des « noyaux de sens » reliés à la discipline géographique et ancrés dans une histoire personnelle et sociale. Plus précisément, les enseignants ont fait référence :

- aux devis ministériels
- à leur conception de la géographie collégiale
- à leur conception des finalités éducatives de la géographie collégiale
- à leur expérience de vie (vécu, personnalité, événement)
- à leur expérience d'enseignant (relation aux élèves)
- à leur formation académique
- aux autres (collègues, auteurs, maîtres, etc.)
- à un ensemble de démarches d'organisation des contenus (questionnement, recherche documentaire, travail sur les informations et production de matériel).

Étudions plus à fond quatre de ces noyaux de sens.

1. *La référence aux devis ministériels*

Cette référence constitue un critère important de choix de contenu. Les justifications recoupent cinq catégories d'arguments : la responsabilité éthique devant les élèves et la société, la possibilité de rester créatif tout en respectant les devis, l'importance de ces devis pour défendre leur légitimité disciplinaire et professionnelle, les conditions liées à la précarité de l'emploi où des jeunes enseignants surchargés se réfèrent aux devis par mesure d'économie de temps et par souci d'efficacité et, enfin, l'insécurité que représente le fait d'avoir à choisir des contenus, où le recours aux devis devient une norme sécurisante.

2. *La conception de la géographie collégiale*

On peut reconnaître à travers les transformations pédagogiques des enseignants certains courants de pensée qui caractérisent la géographie. Très marqués par leur formation initiale et continue, les enseignants interrogés témoignent de

leur appartenance à ces courants qu'ils transforment cependant en fonction de ce qu'ils perçoivent comme les finalités éducatives de la géographie au collégial. La reconnaissance de cette appartenance idéologique et conceptuelle, souvent plurielle, influence nettement les choix de contenu. L'argumentation autour de cette appartenance vient justifier le fil conducteur élaboré par l'enseignant. Du point de vue scientifique, les propos peuvent paraître éclectiques, parfois même contradictoires, mais la perspective éducative conduit à une démarche d'unification du sens.

Les divers points de vue expriment cette vision que la géographie est un vaste champ qui s'ouvre sur bon nombre de disciplines dont elle tente de faire la synthèse. Cela est parfois perçu comme une force de la géographie, d'autres fois comme une faiblesse. Mais la plupart des enseignants ont dit avoir été séduits par cela au moment de leur choix de carrière, comme si cette ouverture « scientifique » correspondait au désir plus personnel d'ouverture sur le monde, à cette utopie d'une intelligence globale de la planète.

Certains éprouvent un malaise devant cette difficulté à bien cerner « l'objet et la méthode » de la discipline, malaise qui se dissipe aussitôt que les arguments pédagogiques sont évoqués. Selon eux, cette conception de la géographie comme domaine interdisciplinaire convient très bien à la formation collégiale en sciences humaines : ouverture sur d'autres disciplines, compréhension du monde, interprétation de l'actualité, culture générale et fondamentale en relation avec les concepts d'espace, de temps et de société.

Un autre aspect fait consensus. Il s'agit d'un certain rapport au réel comme objet donné, empiriquement saisissable, où d'ailleurs l'acte de voir, d'observer concrètement un terrain, un paysage, un milieu physique et social est posé comme premier dans une recherche de compréhension du réel. « La planète est le laboratoire du géographe », disent les enseignants. Cela s'exprime surtout dans les réponses aux questions sur leur conception de la géographie et la façon dont ils la définissent auprès de leurs élèves. Plusieurs études, entre autres sur l'enseignement des sciences (Larochelle et Désautels, 1992), ont montré à quel point les éléments de connaissance étaient perçus par les enseignants comme une vérité positive, déduite par observation, transmise le plus souvent hors du contexte sociohistorique, sans référence aux personnes qui ont élaboré ces connaissances à partir de différentes grilles de lecture du réel. Les enseignants de géographie ne font pas exception, se justifiant par le caractère visible, concret, palpable, utile de leur discipline.

Le point de vue des sujets interrogés peut être rattaché aux courants suivants : géographie vue comme l'étude de la relation entre le physique et l'humain (approche environnementale et écologique); géographie sociale, divisée en trois branches : géographie critique de type néomarxiste, approche axée sur l'aménagement du territoire (interventionniste) et approche géopolitique. La plupart des enseignants disent adhérer à une vision systémique de l'organisation du monde, même si ce terme recouvre des significations différentes. D'ailleurs, comme il a été dit, les enseignants chevauchent souvent plusieurs approches. Par exemple, la conception dite systémique est synonyme de mise en relation des notions ou des échelles. La nature de ces relations est souvent difficile à

saisir, la relation de causalité étant sans doute la plus fréquente. L'approche systémique peut être envisagée dans une perspective géopolitique ou environnementale; d'autres justifient la nécessité d'une géographie descriptive traditionnelle de type encyclopédique en parallèle avec une géographie plus problématisée, plus actuelle. La justification qui sous-tend cet éclectisme est toujours pédagogique, au sens où l'enseignant s'appuie sur ce qu'il perçoit comme étant la culture géographique de base à transmettre au niveau collégial.

Si la plupart des enseignants font référence aux grands noms de la géographie française, certains admettent aussi s'être dégagés du savoir savant pour diverses raisons. Les productions de la géographie savante sont impossibles à utiliser directement avec les élèves. Le niveau de langage, le degré de spécialisation, la complexité des problèmes, la distance avec les préoccupations des élèves, etc. les rendent inefficaces. Ils peuvent aussi exercer une sélection de certains aspects qu'ils réintègrent et réorganisent autrement dans leurs cours. Bref, sauf exception, ils utilisent des références pour préparer leurs cours, mais ils ne les utilisent pas directement avec les étudiants et les citent peu en classe.

La géographie savante est principalement constituée, pour les enseignants interrogés, de références :

- à la géographie française contemporaine (les revues *Hérodote*, *Mappemonde* et *Espace géographique*, les auteurs Bailly, Beaujeu-Garnier, Brunet, Chaliand, Claval, Demangeot, Lacoste et Sanguin sont les plus cités);
- à la géographie universitaire québécoise actuelle (les *Cahiers de géographie du Québec*, les colloques de l'ACFAS; plusieurs professeurs des départements universitaires, dont ceux de géographie humaine de l'Université Laval, souvent mentionnés);
- et plus exceptionnellement à la géographie américaine et européenne (Haggett, Ley, Mérenne-Schoumaker, Pounds).

L'université fréquentée semble jouer un rôle important dans l'approche privilégiée par l'enseignant. Ainsi, des associations peuvent être faites entre la géographie physique, les courants américains et l'Université de Sherbrooke; la géographie française, les courants dits « humains » et l'Université Laval; les enseignants ayant étudié à l'Université du Québec à Montréal semblent plus éclectiques dans leur appartenance, les géographies environnementale et sociale étant les plus représentées.

Abordons la partie du référentiel qui concerne la géographie dite de vulgarisation. La conception que les enseignants ont de la géographie comme domaine interdisciplinaire, ouvert sur d'autres champs de connaissance, et des finalités de la géographie comme discipline contribuant à la culture générale font que tout un référentiel culturel général, non disciplinaire, a été évoqué en entrevue. Dans une certaine acception de la culture, ces références concernent les domaines de l'art, de la littérature, de la science et de la philosophie. Mais elles concernent aussi de nombreuses sources documentaires provenant de la presse électronique et écrite (une vingtaine de titres de revues québécoises et françaises, de journaux et d'émissions d'information télévisée ont été mentionnées, ainsi que quelques encyclopédies et les publications de Sélection du Reader's Digest), des documents officiels (le rôle d'évaluation de la ville, par exemple), des banques de données, dont le rapport avec la géographie peut parfois sembler indirect, à première vue.

Au fond, les connaissances empruntées peuvent appartenir à n'importe quel domaine disciplinaire, c'est l'enseignant qui les fera devenir géographiques en les rattachant au fil directeur et à l'ensemble de son organisation géographique. Dans certains cas, il importe peu que cette information soit géographique, puisqu'il est accepté que la géographie soit un domaine du savoir ouvrant sur d'autres disciplines et capable d'apporter aux élèves une connaissance générale interdisciplinaire.

Pour conclure, disons que la conception de la géographie influence le sens que l'enseignant donne à ses cours, mais, en même temps, la réalité de son métier transforme sa vision. Si bien qu'il devient impossible de distinguer les deux, comme si elles fonctionnaient étroitement pour donner une nouvelle catégorie qui doit être évaluée surtout en fonction de la formation générale que la société estime devoir dispenser à une époque donnée. À la limite, il faut réévaluer la pertinence de rattacher les conceptions des enseignants à des courants de la géographie savante ou d'en faire découler l'essentiel de ses contenus.

Une lecture longitudinale et transversale du discours enseignant montre que chacun enseigne d'abord « sa » géographie dans la mesure où l'organisation du sens des éléments de contenu lui est particulière. Il n'en demeure pas moins que la géographie n'est pas aussi éclectique que les enseignants eux-mêmes le pensent quand ils parlent des « autres géographies » du réseau. Si l'on en juge par le contenu des rencontres entre les enseignants, toutes les personnes interrogées ont exprimé cette même impression qu'il s'enseigne tout et n'importe quoi dans le cours *Carte du monde*, par exemple. Bien sûr, c'est l'autre qui enseigne n'importe quoi. Il n'est pas du ressort de cette recherche de juger ce qui est enseigné, mais il est cependant possible d'affirmer que chaque enseignant consulté a la certitude d'enseigner quelque chose de significatif, construit en relation avec le référentiel géographique. La géographie collégiale n'est peut-être pas cet ensemble homogène de connaissances et de méthodes qu'une certaine conception du savoir enseigné voudrait voir triompher, mais elle n'est pas non plus un savoir complètement hétérogène, sans signification. Exiger de l'école ce qui n'existe ni dans la science ni dans la société suppose une réflexion plus approfondie sur ce que peut être une discipline scolaire aujourd'hui.

3. *La conception des finalités éducatives de la géographie collégiale*

Selon les enseignants, donner une culture géographique aux élèves signifie leur transmettre une culture générale, une démarche intellectuelle et culturelle large; former à une vision spatiale du monde; donner une ouverture sur le monde, aux autres; donner des clés d'interprétation du monde contemporain (éveiller aux relations entre les sociétés humaines et leur milieu, rendre curieux, situer, localiser, se repérer, spatialiser, interrelier, lire le paysage, décoder l'espace concret, comprendre le territoire; observer, décrire, classer, expliquer, schématiser; problématiser, raisonner, questionner, analyser, synthétiser; initier à une syntaxe de la carte comme forme d'intelligence de l'espace; avoir une carte mentale du monde); aider les élèves à donner du sens à l'information géographique; comprendre l'actualité du monde; entrer en contact avec des géographes cultivés : être initié à une sensibilité, à une manière de penser, à des valeurs comme la conscience critique, le sens de l'identité et de l'appartenance territoriale, la capacité d'intervenir dans son milieu. Soulignons que c'est

certainement sur le plan des finalités éducatives que le consensus entre les enseignants de géographie est le plus fort.

4. *Un ensemble de démarches d'organisation des contenus*

L'analyse du discours des enseignants permet de classer l'ensemble des démarches d'organisation en quatre catégories : le questionnement (l'ensemble des questions, des réflexions, des préoccupations qui contribuent à l'élaboration du fil conducteur du cours), la recherche documentaire, le travail didactique sur les informations et la production du matériel pédagogique.

Ces démarches servent à bâtir progressivement un contenu, donc une réalité géographique ajustée à un environnement éducatif. Elles doivent être vues comme la mise en œuvre d'une stratégie personnelle en vue d'élaborer une ligne d'action directrice. La lecture de l'ensemble des entrevues révèle que l'enseignant circule constamment d'une phase à l'autre. Ainsi, l'idée d'un exercice peut apparaître en plein questionnement, comme une question peut surgir au moment de l'entrée en classe et remettre en cause une préparation parfaite. Ce mouvement de va-et-vient entre les étapes révèle un rapport personnalisé à la connaissance géographique.

Toujours en lien avec la question du sens et du fil conducteur, le travail sur les informations recueillies consiste à construire une sorte de passage du « sens de l'enseignant » au « sens de l'élève ». L'enseignant met en relation plusieurs éléments pour rendre « enseignable » sa discipline. Quand il s'exprime en entrevue sur la nécessité de vulgariser, on remarque qu'il établit une distinction entre sa manière d'entrer en relation avec le savoir géographique et ce qu'il perçoit comme la manière de l'élève.

Il est difficile de comprendre pourquoi certains enseignants semblent désirer maintenir une distance avec les élèves en refusant de rendre explicite en classe une démarche que par ailleurs ils disent vouloir leur faire acquérir. C'est comme si l'enseignant avait besoin de cet écart, une sorte d'espace intellectuel rassurant, à l'intérieur duquel il continue de réfléchir sans être tout à fait transparent aux yeux de l'élève. Quoi qu'il en soit, le travail sur les informations peut être vu comme un travail d'ajustement géographique et pédagogique du choix de l'enseignant en vue de le rendre aussi significatif pour l'élève. C'est peut-être même davantage un travail de « passages de sens » qu'une question de transformation et de transmission des connaissances. Cet aspect pourrait éclairer différemment les réflexions sur la notion de « transposition didactique ».

* * *

Troisièmement, l'analyse a montré que la dynamique de ces noyaux de sens est animée par des tensions entre ce qu'il est possible de faire, de créer, de projeter et ce dont il faut tenir compte, les limites, les contingences, les contraintes. Ces tensions manifestes peuvent être de type conceptuel, idéologique, politique (au sens de pouvoir) ou psychologique. Plus généralement, on peut les dire de type existentiel au sens où elles reflètent un certain tiraillement de l'enseignant entre deux pôles qu'il souhaiterait pouvoir mieux concilier dans sa vie professionnelle.

Trois types de tensions ont été identifiées, le degré d'équilibre entre les pôles variant d'un sujet à l'autre. L'enseignement de la géographie au collégial est donc dynamisé par des tensions entre la *créativité* et la *normativité*, entre la *certitude* et le *doute* quant à ce qui doit être fait dans l'enseignement de la discipline et dans la *relation au référentiel géographique*. Traitons brièvement de chacune d'entre elles.

CRÉATIVITÉ ET NORMATIVITÉ

L'idée de liberté pédagogique si chère aux enseignants des années 1970 a été remplacée par l'idée de créativité. Elle est perçue de plusieurs façons : créativité pédagogique ou disciplinaire, intellectuelle ou pratique, elle est étroitement liée à la possibilité de donner du sens au choix et à l'organisation des contenus géographiques. Tous les enseignants interrogés ont exprimé l'importance de se sentir créateur dans leur enseignement de la géographie, c'est-à-dire de pouvoir jouer en classe, devant ou avec les élèves, à partir de leurs savoirs géographiques, de leurs croyances, de leurs valeurs, de leur vision de la pédagogie et de la vie intellectuelle et scientifique.

Cependant, ils voient tous une forte tendance vers une plus grande normativité dans le milieu collégial : réformes, évaluation, uniformisation des politiques, des plans de cours, approche par compétences, etc. La plupart d'entre eux éprouvent des inquiétudes quant aux conséquences que ce resserrement entraîne sur leurs conditions de travail, plus particulièrement sur la possibilité de rester créateurs dans l'élaboration de leurs contenus d'enseignement. Tout en reconnaissant qu'il y avait un manque de rigueur, de structure, de réflexion théorique qui atteignait parfois la légitimité même de la discipline, des enseignants souhaitent intégrer davantage de « création » dans le « normatif ».

CERTITUDE ET DOUTE

La certitude des enseignants repose sur des convictions, des croyances et aussi sur la conscience de l'importance d'une argumentation de qualité dans la défense des projets pédagogiques ou de la légitimité de la géographie. Les enseignants consultés fondent la qualité de leur argumentation sur la maîtrise de leur discipline, sur la connaissance des faits, la capacité de défendre ses finalités éducatives, de montrer qu'elle peut répondre aux objectifs de la formation générale collégiale en sciences humaines. Cette certitude a joué un rôle important, sinon déterminant dans des collèges pour que la géographie continue d'être enseignée et occupe une place avantageuse dans la grille de cours.

Le doute, lui, est à comprendre surtout dans l'ambiguïté ou l'ambivalence que des enseignants disent ressentir parfois dans leur rapport à la géographie et au métier d'enseignant. Choix personnels, crédibilité de la discipline, valeur épistémologique, valeur éducative sont les principales catégories d'arguments invoqués. Le doute se transforme en insécurité quand il s'agit d'enseigner des contenus pour lesquels un enseignant se sent peu préparé par sa formation. À des degrés différents, tous ont exprimé des doutes, à un moment ou l'autre de leur

carrière, sur la valeur de leurs choix géographiques ou pédagogiques. La tension entre les certitudes et les doutes fait évoluer les choix de l'enseignant. C'est souvent la recherche des modes de résolution de ces tensions qui expliquera la dynamique de l'évolution temporelle des idées d'un enseignant.

TENSIONS DANS LA RELATION AU RÉFÉRENTIEL GÉOGRAPHIQUE

En puisant à divers types de références culturelles dont les références géographiques sont les plus importantes, tous les enseignants se sont souvent sentis tenus, pendant l'entrevue, de se distinguer de la géographie savante ou professionnelle. Un seul enseignant a exprimé clairement le désir que la géographie collégiale ait davantage de liens avec la science géographique. Au-delà des différences, c'est encore là qu'il trouve sa culture et son inspiration, pour ensuite redéfinir le sens de sa discipline en fonction des exigences du métier.

C'est dans un mouvement de tensions entre ces diverses géographies que la géographie collégiale arrive à se définir. Les nouveaux et les anciens disent consacrer une partie de leur vie professionnelle à construire cette géographie bien distincte de celle qu'ils ont apprise à l'université. Certains se perçoivent d'abord comme géographes, d'autres se définissent clairement comme enseignants en géographie, d'autres encore évoluent entre les deux. Des enseignants plus jeunes mettent en tension le rôle d'« informateur » (formation universitaire, expérience de géographe) et le rôle de « formateur » (enseignant de géographie, éducateur). Ayant acquis une expérience professionnelle à titre de géographes avant de devenir enseignants, ils disent prendre conscience que l'acte d'informer sur la science géographique n'est peut-être pas le but ultime de leur travail.

Mise à distance de la géographie savante, passages entre le rôle de géographe professionnel et celui d'enseignant, entre le rôle de formateur et celui d'informateur, entre la théorie et le terrain constituent donc les principales sources de tensions exprimées par les enseignants.

CONCLUSION

La mise en relation de ces deux sphères collective et individuelle révèle que la perte de sens observée à travers la recherche de consensus est compensée par le travail individuel de l'enseignant. Celui-ci cherche à reconstruire ce sens en fonction de ses conceptions, de ses valeurs et des exigences liées à la présence même des élèves inscrits à un cours de géographie.

Cette difficulté à traiter du contenu s'explique par un contexte social où il n'existe pas de consensus en matière de connaissances, de savoirs, d'idées à transmettre. Cela s'explique aussi par une conception positiviste de la notion de contenu qui rend ainsi impossible le traitement de nouveaux modes de production des connaissances. Sur le plan scientifique, on pourrait dire que le consensus se fait plutôt autour de la nécessaire existence de plusieurs courants de pensée, condition de son développement. L'analyse de contenu des documents du comité pédagogique de géographie illustre cela en montrant qu'il n'existe pas de consensus significatif, c'est-à-dire articulé autour d'une idée commune.

La tendance de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGE) à soumettre la démarche de construction des devis à la formulation d'objectifs témoigne aussi de cette impuissance à renouveler le sens et le rôle des contenus disciplinaires. Dans ce contexte, l'enseignant dans sa classe doit pourtant continuer de dire quelque chose de géographique à ses élèves et ce quelque chose peut varier considérablement d'un enseignant à l'autre, même si les objectifs et les compétences visés sont communs. C'est pourquoi l'enseignant continue à vouloir parler de sa discipline, à rechercher le sens du discours et des actions proposées à ses élèves en géographie. Force est de constater qu'il poursuit ce travail sans qu'une conception actualisée de la notion de contenu d'enseignement ne vienne guider ses conduites.

En effet, la notion de contenu d'enseignement telle qu'elle est définie ci-dessus est jugée comme une catégorie manquante ou à tout le moins non suffisamment présente en éducation. La recherche de consensus sur les contenus devrait être déplacée vers l'exigence d'une pensée de la géographie collégiale qui considérerait comme un *a priori* nécessaire l'existence d'une diversité de points de vue et de pratiques dans la communauté. Cette diversité, qui est loin de l'éclatement tous azimuts perçu ou craint dans le milieu, peut être traitée avec méthode et conduire à un enrichissement des choix de contenus et de la culture personnelle des enseignants.

La poursuite du développement de leur pensée d'enseignant et l'élargissement du référentiel géographique sont des conditions de la qualité de l'éducation géographique. Une didactique de la géographie collégiale peut être fondée sur l'idée de fil conducteur, organisateur de contenus parce que significatif. Réintroduire la notion de contenu dans les débats en éducation n'est pas sans conséquences sur l'émergence d'une nouvelle vision de la didactique. Un vide a été constaté sur ce plan, causé par une tension opposant le contenu et la pédagogie. Une didactique des sciences humaines au collégial, et donc de la géographie, basée sur la reconnaissance du rôle de l'enseignant de cégep dans la construction des contenus, reste à inventer. La prise en compte de cette matrice de sens comme axe directeur devient une hypothèse à expérimenter. D'autres approches s'y grefferont inévitablement et contribueront ainsi à la compréhension cognitive du contenu disciplinaire par l'enseignant et aux liens qui se créent avec l'enseignement.

Le travail d'élaboration du référentiel géographique dans lequel l'enseignant puise pour construire son contenu est une condition de la construction de la géographie comme discipline scolaire. Ce travail passe par l'approfondissement, entre autres, de deux types de significations qui ont émergé des entrevues avec les enseignants.

1. *La compréhension des significations accordées par les enseignants de géographie aux notions de réel visible, de concret, d'observation, de description des faits, de vérité et d'objectivité*

Ces significations correspondent à l'éducation reçue et elles persistent parce qu'elles sont viables. La majorité des enseignants interrogés adhèrent à une conception de la connaissance qui repose sur l'idée de « l'existence d'une réalité ontologique connaissable par tout sujet en quête de connaissance ». Ainsi, il y a des faits objectifs en géographie, l'observation permet de les décrire et les

théories les expliquent. Il existe *une* démarche géographique qui permet d'accéder à une réalité-vérité géographique. Le savoir est conforme à la réalité. Cela est exprimé dans le discours enseignant sans que toutefois les choses soient toujours aussi tranchées. Parce qu'ils baignent dans une culture qui questionne de plus en plus cette conception, beaucoup de pédagogues nuancent cette manière de voir. Ou encore, ils proposent des activités à leurs élèves qui leur permettent de construire eux-mêmes leurs propres explications, quelles que soient les conceptions des enseignants. L'élève n'attend pas l'autorisation du maître pour penser et aucune activité pédagogique en soi n'a le pouvoir de conduire automatiquement à ce résultat. Ainsi, au-delà de leurs conceptions, les enseignants font aussi aux élèves des propositions « d'organisation du monde de l'expérience » plutôt qu'ils n'offrent une simple démarche de « découverte de la réalité ontologique ».

2. *La compréhension des significations accordées à l'idée d'interrelations entre les humains et le milieu comme définition dominante de la géographie collégiale*

Dans l'élaboration de ce référentiel géographique, un axe central apparaît. La réflexion sur la géographie comme discipline scolaire pourrait porter sur le développement des significations qu'il est possible d'accorder à l'idée d'interrelations entre les humains et leur milieu, ainsi qu'au concept même de « milieu » en géographie. Cette idée traditionnelle aurait grand intérêt à être actualisée et renouvelée dans une perspective didactique et pédagogique. Posons comme hypothèse que l'étude de la relation de l'Homme avec son milieu soit une façon valable de tirer profit des acquis de l'histoire de la géographie et de combler un vide que l'environnement et l'écologie ne comblent pas en restant trop près des sciences de la nature. En considérant les grands problèmes contemporains et le rôle que jouent les sciences humaines dans l'apprentissage des règles de la pensée et de l'action, cette définition reste suffisamment riche et complexe pour être retenue comme définition de la géographie scolaire. Mais elle est aussi suffisamment floue et polysémique pour inviter à l'expression des diverses significations et à la recherche d'une cohérence entre ces significations, les finalités de la géographie dans le programme des sciences humaines, les contenus retenus et les exercices proposés.

La question posée était : Comment les enseignants de géographie du collégial choisissent-ils leur contenu disciplinaire? Une réponse émerge : ils choisissent leur contenu en cherchant à construire une pensée géographique significative qu'ils pourront ensuite proposer aux élèves. Cette pensée géographique de l'enseignant devient alors un contenu disciplinaire et, ainsi, une partie de la géographie collégiale vue comme discipline scolaire. Et puisque toutes les significations construites ne sont pas d'égale valeur, c'est alors la qualité de l'argumentation géographique qu'un enseignant construit pour lui-même et avec les autres, à des fins d'enseignement, qui devient objet de débat et enjeu social.

NOTES

- 1 Cet article présente les résultats d'une recherche effectuée dans le cadre d'une thèse de doctorat en éducation, *L'enseignant et le choix des contenus d'enseignement. Le cas de la géographie au collégial*, Université du Québec à Montréal, 1997, 292 p. Les entrevues ont été réalisées à l'automne 1995 et à l'hiver 1996.
- 2 Le terme cégep, proprement québécois, est à l'origine le sigle de collège d'enseignement général et professionnel.
- 3 Ces enseignants ont été sélectionnés à partir de critères de diversification : formation, âge et statut, sexe, région du collège, année d'entrée dans l'enseignement collégial, conception de la géographie. Le critère de saturation de l'information a permis d'interrompre la démarche d'enquête après 12 entrevues.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER, François, CRÉMIEUX, Colette et TUTIAUX-GUILLON, Nicole (1994) La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106 : 11-23.
- BRONCKART, Jean-Pierre (1989) Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82 : 53-65.
- CHERVEL, André (1988) L'Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38 : 59-119.
- CLARK, C. M. (1986) Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking. In Ben-Perretz, M. Bromme, R. et R. Halkes (éds) *Advances of Research on Teacher Thinking*, Lisse, Pays-Bas, Swets et Zeitlinger, ISATT, pp. 7-20.
- DAVAUD, C. et VARCHER, P. (1990) La géographie à l'école : entre objets de savoir, pratiques scolaires et démarches géographiques. *Éducation et Recherche*, 12 (3) : 223-243.
- DÉSAUTELS, Jacques (1994) Le constructivisme en action : des étudiants et des étudiantes se penchent sur leur idée de science. *Revue des sciences de l'éducation*, XX (1) : 135-155.
- DEVELAY, Michel (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris, ESF éditeur, 167 p.
- FORQUIN, Jean-Claude (1989) *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck Université et Paris : Éditions Universitaires, 247 p.
- (1991) Justification de l'enseignement et relativisme culturel. *Revue française de pédagogie*, 97 : 13-30.
- (1991) Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, XXIII (1) : 25-39.
- GAGNON, Nicole et BEAUCHESNE, Claude (1989) *Le programme de sciences humaines au collégial, perspectives critiques*. Rapport de recherche, Département de sociologie, Université Laval, Québec.
- GAUTHIER, Clermont, MELLOUKI, M'hammed et TARDIF, Maurice, éds (1993) *Le savoir enseignant. Que savent-ils?* Montréal, Éd. Logiques, 235 p.
- GOODSON, Igor F. (1981) Becoming an Academic Subject : Patterns of Explanation and Evolution. *British Journal of Education*, 2 (2) : 163-180.

-
- (1983) Defining and Defending the Subject : Geography Versus Environmental Studies. In Hammersly, M. et A. Hargreaves (dir.), *Curriculum Practice : Some Sociological Cases Studies*, Londres, The Falmer Press, pp. 89-106.
- GRENIER, Chantal et THIBAUT, Nicole (1995) *Un monde en mouvement*. Montréal, Éd. Études vivantes, 290 p.
- JONNAERT, Philippe et LENOIR, Yves, eds (1993) *Sens des didactiques et didactique du sens*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Éd. du CRP, 426 p.
- LAHAYE, Louise, LESSARD, Claude et TARDIF, Maurice (1991) Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, XXIII (1) : 55-69.
- LAROCHELLE, Marie et DÉSAUTELS, Jacques (1992) *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Québec, Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- LAURIN, Suzanne (1997) *L'enseignant et le choix des contenus d'enseignement. Le cas de la géographie au collégial*. Montréal, Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation, thèse de doctorat non publiée, 292 p.
- LEFORT, Isabelle (1992) *La lettre et l'esprit, Géographie scolaire et géographie savante*. Paris, Centre national de recherche scientifique, 257 p.
- PERRENOUD, Philippe (1990) *La géographie scolaire entre deux modèles de transposition didactique*. Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 12 p.
- RASSEKH, S. et VAIDEANU, G. (1987) *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici l'an 2000*. Paris, Unesco.
- TOCHON, François (1989) À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue française de pédagogie*, 86 : 23-33.